



## L'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit : cas du texte informatif en français langue étrangère

**Dr. Hamida Doulate Serouri**

Université Ibn Khaldoun, Tiaret, Algérie

dshamida@live.fr

### Résumé

Cette recherche empirique s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit. Elle a pour objectif principal de guider l'apprenant collégien dans le processus d'apprentissage en lui proposant une aide stratégique qui facilite la production des textes informatifs en français langue étrangère (FLE). Il s'agit de mettre les technologies de l'information et de la communication (TIC) au service des apprenants en difficulté. Cela a été réalisé à travers une expérimentation qui a été menée auprès des élèves de 3<sup>e</sup> année moyenne appelés à produire un court texte explicatif pour répondre à une question. Ce genre de consignes exige que l'apprenant ait non seulement une compétence linguistique développée mais aussi beaucoup de connaissances scientifiques. En fait, l'utilisation de ressources internet en classe aide les apprenants à surmonter leurs problèmes d'écriture (manque de vocabulaire scientifique, structure textuelle, etc.).

**Mots-clés :** TIC, texte explicatif, lire/écrire, stratégies d'écriture, atelier d'écriture

### تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصال على صيرورة تعليم/تعلم التعبير الكتابي. دراسة حالة النص العلمي باللغة الفرنسية

**المخلص:** يندرج هذا البحث في إطار البحوث التجريبية التي تهتم بعملية التعبير الكتابي. الهدف الرئيسي هو توجيه المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط أثناء العملية التعليمية من خلال وضع تكنولوجيا المعلومات والاتصال تحت تصرفه، حيث تعتبر هذه الأخيرة من بين الوسائل الإستراتيجية التي تسهل إنتاج النصوص العلمية باللغة الفرنسية كلغة أجنبية. وقد تحقق ذلك من خلال التجربة التي أجريت مع تلاميذ السنة الثالثة متوسط المطالبين بإنتاج نص علمي تفسيري قصير للرد على السؤال. هذا النوع من النصوص يتطلب من المتعلم ليس فقط إتقان اللغة ولكن أيضا الكثير من المعارف العلمية. في الواقع، لقد تبين أن استخدام مصادر الإنترنت في الفصول الدراسية يساعد المتعلمين على التغلب على مشاكل التعبير الكتابي (عدم وجود المفردات العلمية، بنية النص، الخ)

**الكلمات المفتاحية:** تكنولوجيا المعلومات والاتصال - النص العلمي - الفهم/كتابة - استراتيجيات التعبير الكتابي - ورشة التعبير الكتابي.

## The impact of ICTs on teaching/learning of writing: case of explanatory texts in FFL

### Abstract

This empirical research is in the field of teaching of writing. Its main objective is to guide the learner in the middle school in the learning process by offering him strategic assistance that facilitates the production of explanatory text in French foreign language (FFL). This is to put the new information and communications technology (ICTs) at the service of struggling learners. This was achieved through an experiment that was conducted with average 3rd year pupils who were asked to produce a short explanatory text in order to answer a question. This kind of guidelines requires that the learner has not only to develop language proficiency but also to have a lot of scientific knowledge. In fact, the use of Internet resources in the classroom can help students to overcome their writing problems (lack of scientific vocabulary, textual structure, etc.)

**Keywords:** ICTs, explanatory text, read / write, writing strategies, writing workshop

### Introduction

L'enseignement de l'écrit a occupé une place considérable avec l'avènement de l'approche communicative qui favorise une pratique diversifiée de la langue ; elle a pour objectif principal de communiquer efficacement dans une langue étrangère en mettant l'accent sur la situation de communication ainsi que l'intention de communication. Les didacticiens se basent sur l'apprentissage de l'écrit. Pour eux, la compréhension écrite ainsi que la production écrite sont de véritables compétences auxquelles l'enseignant du français langue étrangère devrait s'intéresser.

En outre, la didactique de l'écrit fournit, aujourd'hui, de nouvelles méthodes pour amener l'apprenant à comprendre différents types textuels. En effet, comprendre le texte modèle qu'on présente au début de l'unité didactique permet à l'apprenant de produire un texte de même type à la fin de l'unité didactique en investissant toutes les connaissances acquises durant la séquence ainsi que les connaissances antérieures.

« La compétence de production écrite est dépendante des textes lus et compris antérieurement. L'exposition à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs) devrait amener l'apprenant lui-même à produire des textes divers ». (Guyot Clément, 2007 : 53).

Bref, l'acte de lecture est la capacité de comprendre pour produire. Donc, la lecture d'un texte n'est guère gratuite. Elle prépare l'apprenant à la phase d'écriture.

Par ailleurs, il est inévitable de négliger actuellement le rôle des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le processus d'enseignement / apprentissage. Elles font de plus en plus partie de la classe de langue. La plupart des apprenants si ce n'est pas tout le monde se munit d'un outil informatique : ordinateur portable, notebook, tablette, ou même Smartphone, etc. Ils se réfèrent à ces outils pour utiliser dictionnaire ou encyclopédie, faire une recherche rapide en ligne. Il demeure nécessaire de développer la compétence informationnelle chez les apprenants pour qu'ils puissent accéder à l'information dont ils auront besoin dans leurs productions écrites.

« [...] deux composantes qui présentent des éléments touchant les compétences informationnelles : 1) Utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information pour résoudre des problèmes ; 2) Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux ». (Dumouchel, Karsenti, 2013 : 12).

En matière d'enseignement moyen en Algérie, nous avons remarqué que les concepteurs du manuel scolaire réservent toujours une partie à la fin de l'unité didactique appelée « atelier d'écriture ». Dans cet atelier, on demande à l'apprenant de produire un texte qui correspond au texte modèle étudié au début de la séquence en compréhension de l'écrit. L'apprenant est invité à investir toutes les connaissances acquises durant la séquence et même ses connaissances antérieures. C'est le cas des apprenants de troisième année moyenne qui se trouvent obligés de construire leurs textes informatifs : textes riches de vocabulaire scientifique. Comment peuvent-ils faire face à ce problème d'écriture ?

Nous avons remarqué que très peu d'apprenants sont vraiment habiles. Ils peuvent produire un bon texte explicatif. Mais que fait-on avec des apprenants dont le niveau est intermédiaire ou faible ? Comment peut-on développer la compétence scripturale des apprenants collégiens et les amener à rédiger un court texte informatif ?

Nous avons supposé que l'utilisation des TIC en classe de langue étrangère, en particulier la navigation sur internet, leur permettrait d'avoir des connaissances sur le thème, de rechercher les informations nécessaires et de résoudre leurs problèmes de production.

## 1. Méthode

Pour traiter cette problématique et vérifier l'hypothèse que nous avons construite, nous avons fait un test dans un collège, situé dans la ville de Relizane en 2010. Nous avons choisi une classe de troisième année moyenne, constituée de 30 élèves. Sachant que les élèves et les enseignants de français s'appuyaient sur le manuel scolaire édité par l'Office National des Publications Scolaires en 2005. L'objectif qui a été souligné par les autorités est bien l'étude des textes à dominante explicative. Cette expérimentation a été effectuée lors de la réalisation de la première séquence intitulée « Expliquer pour répondre à une question » du premier projet.

Avant de demander aux apprenants de rédiger un texte pour répondre à une question donnée, nous avons présenté et étudié un texte type dans le but de dégager sa structure pour pouvoir l'imiter car les didacticiens conseillent de donner des modèles aux apprenants :

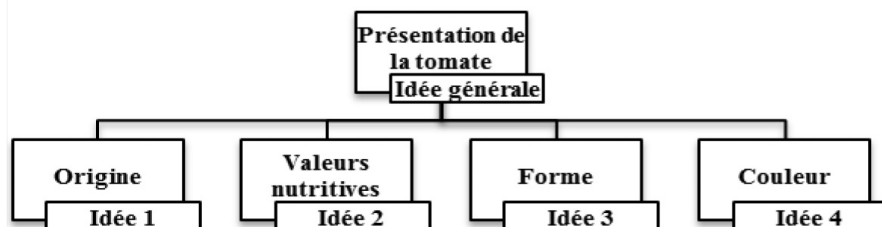
« Ne pas demander aux apprenants d'écrire un texte à partir de rien (même un petit récit personnel) s'ils n'ont pas été confrontés auparavant à des récits écrits dans la langue cible, mais toujours s'appuyer sur une analyse de texte préalable. Le texte analysé "déconstruit" fonctionnera alors comme un modèle (on évite d'ailleurs l'angoisse de la page blanche) ». (Guyot Clément, 2007 : 55).

Le modèle proposé a pour titre *Le saviez-vous ?* Il nous donne plusieurs informations sur la tomate. En phase d'écriture, c'est l'apprenant qui doit construire un texte qui apporte beaucoup d'informations scientifiques sur un légume comme la pomme de terre, la carotte, la betterave rouge ou un fruit comme l'orange, la banane, etc. En fait, les thèmes à travailler en phase d'écriture ont été proposés et négociés avec les apprenants plutôt qu'imposés par l'enseignant.

### 1.1. Avant l'écriture

En premier lieu, nous avons imprégné les apprenants en leur posant des questions sur les légumes et les fruits qu'ils connaissent et cela dans le but de construire des hypothèses de sens à partir desquelles ils peuvent donner des définitions, des informations sur l'origine, la forme et les valeurs nutritives des différentes plantes potagères. En deuxième lieu, nous avons déconstruit le modèle proposé en idée générale et idées secondaires selon sa structure que nous avons schématisée ci-dessous.

Figure 1 : Structure du texte modèle



Ainsi, les apprenants ont eu connaissance du type du texte qu'ils vont rédiger, de sa structure et les informations à mentionner. En troisième lieu, nous avons divisé le groupe-classe en petits groupes. Chaque petit groupe a fait un choix parmi plusieurs légumes et fruits proposés.

## 1.2. Les phases d'écriture

Pour que les apprenants arrivent à rédiger le texte explicatif attendu, nous les avons suivis durant toutes les étapes du processus d'écriture car « *l'acte d'écrire se décomposerait en trois phases : une phase d'élaboration, une phase de mise en texte, et une phase de révision* ». (Guyot Clément, 2007 : 54).

### 1.2.1. La phase d'élaboration

Il s'agit de retrouver les idées principales qui répondent à l'objectif de la consigne de production et d'élaborer un plan de travail qui facilite la tâche de l'apprenant. Pour ce faire, nous avons aidé les apprenants à collecter beaucoup d'informations sur le thème de leurs productions grâce à l'utilisation des sites Web.

Connectés sur Internet, les apprenants choisissent un légume ou un fruit qu'ils veulent définir. Ils obtiennent alors beaucoup d'informations (nom avec illustration, origine, forme, couleur, valeurs nutritives, façons de cuisiner, etc.). Cependant, leur tâche n'est plus facile car l'internet offre beaucoup d'opportunités et une masse d'informations que les apprenants de jeune âge ne peuvent pas maîtriser. A chaque fois qu'ils approfondissent dans la recherche, ils reçoivent énormément de données.

Pour surmonter ce problème, l'enseignant guide ses apprenants en leur demandant d'utiliser leurs carnets de notes. En s'aidant des informations offertes par le site Web, les apprenants constituent une banque de mots. Cette banque contient des noms, des verbes, des adjectifs, des adverbes, des substituts lexicaux

et grammaticaux, etc. Ensuite, ils sélectionnent les informations et les outils linguistiques qui correspondent au sujet de la consigne. Enfin, ils se préparent pour la rédaction en construisant un plan à suivre.

### 1.2.2. La phase de mise en texte

Cette fois, les apprenants sont invités à reprendre leurs idées mais sous forme d'un texte cohérent et bien construit. Ils respectent le plan qu'ils ont déjà élaboré. Au moment de la rédaction, ils font attention à la formulation des énoncés, l'enchaînement des idées, la progression thématique et la cohérence sémantique de leurs productions écrites. Bref, c'est le rôle des opérations mentales de haut niveau qui interviennent lors de la production écrite.

C'est la phase qui leur permet de réinvestir leurs connaissances antérieures. De même, elle sert à vérifier leur manipulation des technologies de l'information et de la communication et d'en repérer les informations dont ils auront besoin.

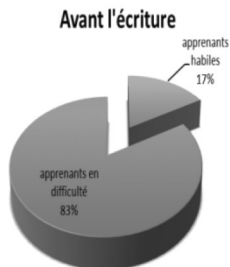
### 1.2.3. La phase de révision

Une fois que les textes sont produits, les apprenants passent à la phase de révision qui leur permet de rectifier, de modifier et d'ajouter des éléments à leurs productions. Ils vérifient la syntaxe, la morphologie, la ponctuation, l'orthographe, etc. Enfin, ils proposent un titre à leurs textes explicatifs. C'est le moment où ils font intervenir les opérations mentales de bas niveau qui font appel à leur compétence linguistique.

## 2. Résultats et discussion

### 2.1. La réussite de la tâche

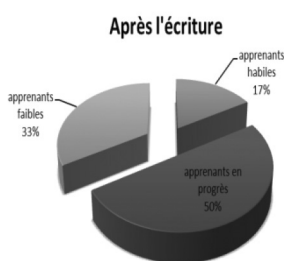
Figure 2 : Comportement des apprenants avant l'écriture



Le graphe qui apparaît dans la figure 2 ci-dessus montre que seulement 17% des apprenants sont vraiment habiles et prêts à effectuer la tâche demandée. Ils n'ont pas de difficultés ni sur le plan linguistique ni sur le plan informationnel. Ils possèdent des connaissances scientifiques leur permettant d'accomplir cette tâche avec succès.

Cependant, 83% d'apprenants éprouvent énormément de difficultés : vocabulaire spécialisé, informations, langue, structure textuelle, etc. La tâche leur semble difficile ; ils s'interrogent beaucoup.

**Figure 3: Comportement des apprenants après l'écriture**



Les résultats qui apparaissent dans la figure 3 ci-dessus montrent une amélioration remarquable du niveau des apprenants : 17% sont habiles et très motivés par l'utilisation des TIC, 50% ont changé leur comportement et arrivent à rédiger un court texte informatif. Cela signifie que l'usage des TIC dans le processus d'apprentissage peut avoir des effets positifs comme le confirme Guichon : « *Les TIC peuvent apporter une valeur ajoutée pour développer des compétences langagières* ». (2012, cité par El Abboud, 2015 : 3).

De plus, nous pouvons expliquer le changement de comportement des apprenants par la mise au point des différentes phases d'écriture, en particulier la phase d'élaboration durant laquelle les apprenants ont été préparés à la réalisation de la tâche. En fait, la production écrite est un travail construit qui se réalise dans le temps :

« La production écrite se caractérise par le fait qu'un texte se construit dans le temps. Il est rarement improvisé. Un texte prend des formes successives, dans une maturation plus ou moins lente : notes (...), ébauche de plan, formules et expressions notées en dehors de toute structure (...), clarifications, corrections et mises au point de détail... ». (Beacco, 2007 : 224).

Enfin, produire sur un modèle est une stratégie qui développe la compétence scripturale. Dans notre cas, nous pouvons parler du texte déclencheur qui a été

proposé. Il a permis aux apprenants d'avoir une idée sur le texte à produire et sa structure.

« Un texte peut constituer une réaction à un autre, auquel il constitue une réponse, mais des éléments de ce texte premier peuvent être récupérés ou recyclés pour fabriquer le texte-réaction ». (Beacco, 2007 : 225).

## 2.2. Efficacité de l'écriture collaborative

Les résultats de notre recherche ont montré aussi l'efficacité de l'écriture collaborative. Elle donne un sens à l'apprentissage ; les apprenants s'entre-aident notamment quand il s'agit de l'utilisation des ressources Internet.

« L'utilisation de nouvelles technologies favorise la collaboration entre élèves d'une même classe et entre élèves ou classes d'écoles différentes, proches ou lointaines, à des fins de sensibilisation à d'autres réalités, d'accès à des connaissances pertinentes non strictement définies à l'avance et de réalisation de projets ayant une portée réelle pour les élèves eux-mêmes et, éventuellement, d'autres personnes ». (Knoerr, 2005).

Nous rejoignons Zammuner (1995) qui a comparé des récits écrits par des élèves dans des conditions différentes ; elle constate que l'écriture individuelle et révision avec un pair est plus importante

« sur presque tous les critères, qu'il s'agisse du style évalué globalement, de la complexité syntaxique, des erreurs orthographiques ou de la structure narrative. Le brouillon coopératif est également de meilleure qualité que le brouillon individuel ». (Legros et Crinon, 2002 : 77).

Enfin, la plupart des apprenants étaient presque dépourvus de connaissances dans le domaine avant l'intégration des TIC ; mais une fois que l'enseignant commence à éclaircir la tâche et à autoriser l'utilisation de l'internet, tous les apprenants deviennent motivés et travaillent en collaboration pour faire le choix et recueillir des informations. C'est la même idée à laquelle arrivent Legros et Crinon après la mise au point du projet CSILE :

« Le projet CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environments), vise à faire collaborer des apprenants à la construction collective des connaissances dans le but d'alimenter une base de données commune destinée à un large public. Les apprenants ont peu de connaissances au départ sur le domaine et disposent d'une grande marge d'initiative dans leur production » (2002 : 78).



### 3. Le rôle important du site Web

La navigation sur internet en classe de langue étrangère stimule les apprenants et suscite leur intérêt. Elle crée chez eux le désir d'apprendre et participe à la résolution de problèmes. Elle peut développer leur compétence langagière :

*Les TIC ont le pouvoir de stimuler le développement des habiletés intellectuelles telles que la capacité de raisonner, de résoudre des problèmes, d'apprendre à apprendre et de créer. Les nouvelles technologies ont le pouvoir de stimuler la recherche d'une information plus complète sur un sujet, d'une solution plus satisfaisante à un problème et, d'une manière générale, d'un plus grand nombre de relations entre diverses connaissances ou données.* (Knoerr, 2005).

En outre, les ressources internet peuvent satisfaire les besoins des apprenants et rendent l'apprentissage efficace. En matière de production écrite, elles permettent d'éviter le choc de la feuille blanche :

*« Comme dans de nombreuses expériences et projets qui se situent explicitement dans une perspective socioconstructiviste des apprentissages (Jonassen, Mayes & McAleese, 1993), la motivation des élèves a été forte. Dans un travail de multi-média sur internet, Nicaise et Carne (1999) ont constaté chez les participants un niveau de satisfaction élevé et favorable à la production ».* (Legros, Crinon, 2002 : 73).

Enfin, les TIC ne sont que des outils parmi d'autres utilisés en classe ; c'est pourquoi, il est important de sensibiliser les enseignants à leur intégration en classe dans le but de développer aussi la compétence informationnelle et technologique chez les apprenants :

*« Les nouvelles technologies ne sont pas des solutions miracles à l'apprentissage d'une langue. Elles ne sont qu'un outil, et à ce titre ne sauraient être efficaces en elles-mêmes : c'est l'utilisation qui en est faite qui peut être efficace »* (Knoerr, 2005).

### Conclusion

En conclusion, nous pouvons dire que la didactique d'aujourd'hui s'intéresse à l'écrit. C'est la raison pour laquelle divers outils méthodologiques et stratégiques de production écrite sont mis au service des enseignants du français langue étrangère. Il reste aux enseignants d'adapter ces outils au niveau de leurs apprenants et aux finalités des programmes scolaires.

En fait, le but que nous cherchons à atteindre à travers ce travail est de montrer la possibilité de produire un texte à visée explicative en langue étrangère à l'aide de nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ce sont des outils qui facilitent à la fois le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant et rendent l'apprentissage de la langue étrangère efficace.

### Bibliographie

- Beacco, J-C. 2007. *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier. (Coll. Langues & didactique).
- Dumouchel, G., Karsenti, T. 2013. « Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête ». In : *Education et francophonie. TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures, Volume XLI : 1 - Printemps 2013*, p.7-29.  
[En ligne] : URL : <[http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF\\_41-1\\_complet-Web.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF_41-1_complet-Web.pdf)>, [consulté le 31 décembre 2016].
- El Abboud, G. 2015. « L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français ». In *Formation et profession* n° 23, (1).  
[En ligne] : URL : <[http://formation-profession.org/files/numeros/10/v23\\_n01\\_107.pdf](http://formation-profession.org/files/numeros/10/v23_n01_107.pdf), [consulté le 31 décembre 2016].
- Guyot, C. (Dir). 2007. *Enseigner le FLE : pratiques de classe*. Paris : Belin, Coll. Guide belin de l'enseignement.
- Knoerr, H. « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne ». *Cahiers de l'APLIUT*, p 53-73. [En ligne], Vol. XXIV N° 2 | 2005, mis en ligne le 28 août 2012, URL : <http://apliut.revues.org/2889> ; DOI : 10.4000/apliut.2889 [consulté le 24 décembre 2016].
- Legros, D., Crinon, J. 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, Coll. U. Psychologie.